

Crise de l'enseignement de l'histoire

par Roger SAUCIER*

La crise de civilisation que nous traversons depuis la seconde guerre mondiale a remis en question la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les programmes scolaires de l'école secondaire. L'enseignement de l'histoire n'échappe pas à cet examen. Devant les difficultés de cet enseignement à se rénover aussi bien que les contradictions et le conservatisme de cet enseignement, les critiques se sont amplifiées avec le temps, devenant plus pressantes et plus violentes. L'enseignement de l'histoire ne se serait-il pas coupé des grands courants de l'historiographie et du renouveau pédagogique quant à ses méthodes?

* L'auteur est professeur de didactique de l'histoire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Que lui reproche-t-on au juste? D'abord que son utilité ne cadre plus avec la société actuelle. Autrement, l'histoire conçue pour une élite avait une orientation nettement culturelle, mais avec le but inavoué et d'une façon très subtile d'inculquer aux jeunes le patriotisme et l'idéologie dominante. Au Québec, point n'est besoin d'insister: l'histoire devait servir à raffermir la foi et «sauver» la race.¹ En France, l'idéal républicain devait cimenter les couches sociales. «Les programmes d'histoire et la manière dont ils étaient présentés dans les manuels proposaient aux jeunes esprits une

1. Voir: *En collaboration, L'Histoire et son enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 1970, qui traite du renouveau de l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire, secondaire et collégial.

certaine idée de la France, de l'Europe et des vertus civiques»². Aux États-Unis, cet enseignement avait une orientation nettement civique et devait propager les valeurs de la démocratie américaine.

Même si cette conception s'est quelque peu atténuée, elle n'a pas complètement disparu; nous retrouvons encore parmi les principaux buts de cet enseignement: formation civique et patriotisme... «Dans les manuels, le patriotisme tout en étant moins cocardier qu'au début du siècle (en France) reste latent et virulent. Ce qui a inexorablement pour effet de taire certains sujets importants mais

2. Paul Labal, «Un renouvellement est-il nécessaire?» *Cahiers Pédagogiques*, 65, janvier 1967, p. 67.

gênants dans le cadre de l'idéologie dominante»³.

La conception de l'histoire pour un trop grand nombre de professeurs est encore celle de Léopold Von Ranke. Pourtant au début du XXe siècle, les théories de cette école furent remises en cause par l'idée de l'évolution de Darwin et de Herbert Spencer et par l'émergence des sciences humaines: sociologie, anthropologie, psychologie, économie politique, etc.

Ce bouillonnement d'idées donnera naissance à ce qu'on a appelé en France, la «Nouvelle Clio», et dans les pays anglosaxons, la «New History».

Après la seconde guerre mondiale, le point de vue de ces écoles obtint droit de cité; mais les progrès de la science historique sont restés trop souvent à l'écart des préoccupations de l'enseignement de l'histoire. Un

fossé s'est creusé entre historiens et professeurs d'histoire. Cette absence de dialogue, cette rupture des ponts est souvent mentionnée par les critiques. A qui la faute? Certains jettent le blâme sur les professeurs. La communication avec eux est difficile, soutient Charles G. Sellers, tant ils ont été frustrés par les cours que nous leur avons offerts à l'Université. Désabusés et n'ayant aucune réaction, ils ne croient pas en la valeur pédagogique de la «New History»⁴. D'autres blâment les historiens pour la confusion qu'ils entretiennent sur la nature de leur discipline. Il existe, disent-ils, toute une gamme d'interprétations différentes depuis l'idéalisme de Collingwood jusqu'au déterminisme économique⁵.

Pendant ce temps, les autres sciences humaines se sont développées rapidement. Vers 1900, la sociologie et les sciences politiques s'affirmaient sur le plan universitaire aux États-Unis. En peu de temps, elles gagnaient le respect du public, réservant le titre de science archaïque à l'histoire. Cette évolution est évidente: la place réservée à l'histoire dans le *International Encyclopedia of the Social Sciences*, publié en 1968, est moins importante que dans l'édition de 1930. Les biographies d'historiens sont moins nombreuses que celles des représentants des autres disciplines.

Plusieurs historiens acceptèrent d'être à la remorque des «social studies». Roy Nichols, dans sa célèbre prise de position de 1948, lançait une déclaration d'indépendance intellectuelle

contre ce courant. Il affirmait que l'histoire n'était pas une science, ni un art, mais qu'elle était *sui generis*. Différente des sciences sociales, l'histoire ne peut ni ne doit tolérer l'esclavage du présent qui est la caractéristique de ces dernières⁶. Ce «Manifeste» trouvera un écho favorable lors de la conférence du «Social Science Research Council» tenue à Princeton, en 1953.

Aujourd'hui le débat a perdu de sa virulence. De plus en plus, il se dégage une majorité d'historiens qui acceptent la conception de Nichols. L'histoire est un champ de connaissance propre, une discipline avec sa propre raison d'être et ses propres méthodes. H. Stuart Hughes résume bien la tendance actuelle lorsqu'il écrit que la technique suprême de l'historien c'est de greffer au canevas narratif traditionnel les nouvelles méthodes d'analyse des sciences sociales. L'histoire, dit-il, réclame le meilleur des deux mondes. Il ne rejette pas les notions romantiques comme l'intuition, la perspicacité, l'imagination. Il propose de les utiliser aussi librement que les concepts d'analyse propres aux sciences sociales⁷.

En 1916, une Commission de la «National Education Association» recommandait d'introduire dans les programmes américains l'anthropologie, l'économie, la géographie⁸, les sciences politiques, la psychologie et la sociologie sous le vocable «d'études sociales». Toutes ces nouvelles venues devaient graviter autour de l'histoire qui demeurerait l'élé-

3. Alain Reynaud, «Pour une refonte totale de l'histoire», *Cahiers Pédagogiques*, décembre 1968.

4. En 1929, paraît le premier numéro des *Annales*, revue animée et dirigée par Marc Bloch et Lucien Febvre. Cette revue groupe tous les opposants à l'école traditionnelle. On y trace les grandes lignes de la «Nouvelle Clio», ce qui lui donne l'allure d'un véritable manifeste qui influencera l'école française jusqu'à nos jours. La synthèse, disent-ils, doit être recherchée, c'est-à-dire, «la subjectivité de l'historien élaborant l'objectivité historique», (in *L'histoire et l'historien*, Cahier no 47, 1964). Et ils préconisent l'histoire vivante, l'histoire totale. James Harvey Robinson plaidera pour une *New History* aux États-Unis qui inclurait non seulement des faits politiques, militaires et diplomatiques mais surtout des faits sociaux et économiques. Il prêchera lui aussi pour une histoire totale; de plus il croyait en une synthèse compréhensive, basée consciemment sur les principes de sélection, dérivée d'événements contemporains.

5. Charles G. Sellers, «Is History on the Way out of the Schools and Do Historians Care?», *Social Education*, Mai 1969, n° 5.

6. Gareth E. Jones, «Towards a Theory of History Teaching», *History. The Journal of the Historical Association*, vol. 65, n° 183, February 1970.

7. Roy Nichols, *American Historical Review*, 1948, pp. 78-79.

8. H. Stuart Hughes, *History as Art as Science*, 1964, p. 77.

9. On recommande également la géographie, mais cette matière figurait déjà dans les anciens programmes.

ment intégrateur, le «core» du nouveau programme. Mais bien-tôt, profitant d'une remise en question de la conception de l'histoire, plus dynamiques, accrochant mieux à la société par leurs méthodes et objectifs utilitaires, se constituant en puissantes associations, les tenants de ces sciences dénoncèrent l'enseignement de l'histoire et réclamèrent une plus large place pour leurs disciplines dans l'enseignement, quitte à rogner, ou à éliminer l'histoire. Ce courant qui a pris naissance aux États-Unis gagne maintenant l'Europe et le Québec. Certains professeurs refusent cette concurrence nouvelle, d'autres l'acceptent. «Au lieu de s'opposer à ce courant plus fort que nous, écrit le professeur Autran, il serait à mon sens, plus facile de l'utiliser pour élargir le contenu de notre enseignement»¹⁰. Et il propose de fondre l'histoire dans un vaste ensemble qui s'appellerait les «sciences sociales». En Angleterre, certains voudraient faire de l'histoire une branche de la sociologie¹¹. De telles déclarations cachent une certaine panique et montrent à quel point un fossé s'est creusé entre historiens et professeurs d'histoire.

La Commission de la «National Education Association» de 1916 innova également dans le domaine de la psychologie. On y décèle facilement les idées de William James et de John Dewey. Depuis 1920, les conclusions des différentes écoles psychologiques influencèrent non seulement l'enseignement mais furent acceptées par le public en général. Depuis la seconde guerre mondiale, on assiste à un déplacement graduel

de l'échelle des valeurs: on s'intéresse moins à la discipline et plus à l'enfant.

Tous les courants que nous venons de mentionner auraient dû permettre à l'histoire de sortir de son immobilisme. Pourtant des voix autorisées ont réclamé depuis longtemps un changement radical dans l'esprit de cet enseignement. Gabriel Monod, directeur de l'Enseignement du Second degré au ministère de l'Éducation nationale de France, déclarait dès 1949: «Il faut avoir le courage de repenser notre discipline pour penser en homme neuf les problèmes de notre temps»¹². Cependant de telles exhortations furent trop souvent étouffées par les tenants du traditionalisme, non seulement en France et en Angleterre, mais aussi aux États-Unis. Des efforts louables furent vigoureusement dénoncés. Par exemple, le nouveau programme mis de l'avant, en 1947, par la «State Curriculum Commission» de l'État de la Californie fut vivement pris à partie par la Société des Fils de la Révolution américaine qui n'hésitait pas à voir dans ce nouveau programme une tentative pour injecter au cours public de la propagande subversive et enseigner le socialisme international¹³.

Et pourtant des réformes énergiques s'imposent car cet enseignement est vraiment menacé de mort. C'est de toutes les disciplines, celui qui souffre le plus de l'imprécision de ses buts. Les finalités traditionnelles sont toujours visibles, c'est-à-dire la conception intellectualiste et encyclopédique du XIXe siècle¹⁴. On

lui reproche de demander beaucoup d'efforts aux enfants malgré une utilité douteuse, sauf peut-être celle de devenir professeur d'histoire¹⁵.

Cet enseignement continue de véhiculer un nationalisme malsain, d'enraciner les préjugés plus qu'il ne les détruit¹⁶. D'ailleurs trop de professeurs sont incapables de justifier l'insertion d'un cours d'histoire au niveau du secondaire. Sur une commission du «California State Board of Education» chargée de préparer un nouveau programme en «Sciences sociales», la majorité des membres étaient soit historiens, soit professeurs d'histoire. Malgré cela, la place réservée à l'histoire fut amputée de quatre ans; on l'enseignera dorénavant pendant 2 ans au lieu de 6 ans. Cette diminution à l'horaire est due en grande partie au peu d'enthousiasme des représentants de cette discipline, mais surtout à leur difficulté de définir la valeur de l'histoire au cours secondaire¹⁷.

D'autre part, la méthode du cours magistral *ex cathedra*, si largement pratiquée encore aujourd'hui, vient renforcer l'encyclopédisme en proposant aux enfants une liste de faits à mémoriser qui en dernière analyse n'a pas de sens. Le cours dicté du professeur, le récit du maître dans les jeunes classes, le résumé dicté, la lecture et l'explication du manuel, voilà autant de défauts que l'on reproche à l'enseignement de l'histoire en France. L'ordre chronologique imposé par la continuité historique reste l'approche la plus couramment

10. Autran, *L'Éducation nationale*, n° 789, 1966.

11. Gareth E. Jones, «Towards a Theory of History Teaching», *History*, vol. 65, n° 183, January 1970.

12. Gabriel Monod cité par Santbergen in *Clio*, n° 8, 1966.

13. *California School*, April 1947, p. 62.

14. S. Citron, *Historiens et Géographes*, n° 220, p. 102.

15. L. Monestier, *Historiens et Géographes*, n° 203, février 1967.

16. Pierre Ponsot, *Cahiers Pédagogiques*, n° 65, p. 70.

17. *Social Education*, May 1969, vol. 33, n° 5.

employée. Dans la plupart des «High Schools» des États-Unis, l'histoire de ce pays se réduit à un coup d'œil chronologique depuis l'époque coloniale jusqu'au XIXe siècle¹⁸. En France, c'est un principe que les autorités du ministère de l'Éducation nationale ne veulent même pas remettre en question; on a un grand souci de la continuité absolue¹⁹. En Angleterre, on note les mêmes réactions au sujet de l'approche chronologique. En abordant l'histoire de cette façon, le programme n'offre aucune vision d'ensemble; le fil conducteur perdu dans un déluge de détails n'est même plus perceptible et le plus grand chaos règne à travers les époques. En fait cela «débouche inévitablement sur le morcellement, par juxtaposition pure et simple d'éléments hétéroclites»²⁰.

Ce contenu n'aboutit jamais à nous éclairer sur le monde d'aujourd'hui. Par une course folle contre la montre il s'arrête au XIXe siècle ou en 1914²¹. Cette continuité chronologique pose des contraintes; un cours d'histoire doit toujours débiter par l'antiquité au secondaire et ce malgré les difficultés inhérentes à cette époque.

Ian Lister ironise à peine lorsqu'il écrit: «Aujourd'hui, l'idée de base derrière plusieurs cours d'histoire à l'école est que les élèves doivent grandir avec l'histoire; les petits garçons vivent à l'époque romaine, la féodalité et les culottes courtes sont abandonnées vers à peu près la

même époque»²². Aux États-Unis le cours débute en septembre avec l'époque des découvertes puis on traverse les siècles en grandes enjambées pour atteindre 1920 ou un peu après s'il n'y a pas eu d'accident de parcours lorsque l'année scolaire se termine au printemps. Dans ce survol rapide d'environ 400 ans, quelques sujets sont privilégiés. Ils se résument invariablement à peu près à ceux-ci: la période d'exploration et de colonisation, les Indiens, la Révolution, la Convention constitutionnelle, l'Ouest, Andrew Jackson, la guerre civile et Théodore Roosevelt²³. En France on invoque le manque de perspective et de recul pour étudier avec objectivité le monde d'aujourd'hui.

Il y a eu certes quelques réformes mais rien en profondeur. Mary Price signale que les programmes n'ont pas tellement changé depuis la fondation de la «Historical Association» d'Angleterre²⁴. Le professeur Citron fait les mêmes observations pour la France. De nombreuses enquêtes auprès des jeunes prouvent le verdict des deux professeurs ci-haut mentionnés en démontrant clairement que l'histoire n'accroche plus chez les élèves. L'influente revue *Life*, dans son édition du 16 mai 1969, révèle, après une enquête menée dans une centaine d'écoles représentant un échantillonnage convenable de l'ensemble du territoire américain, que sur 21 sujets représentés au programme, les étudiants des *High Schools* regardent l'histoire comme le moins intéressant²⁵.

Le *Government Social Survey* d'Angleterre entreprit une enquête en 1966 auprès de 9677 garçons et filles. Les élèves, dans leur grande majorité, ont déclaré que l'histoire présentait très peu d'intérêt. Cette même enquête révèle en outre que dans toute l'Angleterre, il existe des centaines de jeunes qui trouvent le sujet à l'école ennuyeux et non pertinent²⁶. Et même au niveau du *SIXTY-FORM*, bastion de l'enseignement de l'histoire en Angleterre, le résultat de certaines réponses des étudiants laisse présager sa remise en question dans un avenir pas très lointain, car on sent déjà un début de désaffection²⁷.

Au Québec, la majorité des professeurs du secondaire vivent quotidiennement dans leur classe cette dure réalité d'un auditoire désintéressé de l'histoire.

Devant les piètres résultats obtenus et devant l'intérêt toujours décroissant des étudiants pour cette discipline, plusieurs praticiens de l'histoire tentent actuellement des expériences nouvelles. Cependant on s'aperçoit vite que, malgré une présentation plus attrayante, plus visuelle et plus dynamique, la démarche traditionnelle demeure inchangée.

A notre avis, le didacticien devrait suivre le cheminement des historiens quant à leur problématique et se tourner résolument vers la psychologie de l'adolescent face à l'histoire. ▼

18. Maurice G. Baxter, Robert H. Ferrell, *The Teaching of American History in High Schools*, 1964.

19. L. Monestier, *Historiens et Géographes*, n° 203, février 1967.

20. *Cahiers Pédagogiques*, décembre 1968.

21. Ian Lister, *Sonderdruck*, 1968, p. 69.

22. Ian Lister, *Crisis in the Humanities*, 1964.

23. Maurice G. Baxter, Robert H. Ferrell, *The Teaching of American History in High Schools*, 1964.

24. Mary Price, «History in Danger», *History*, octobre 1968.

25. *Life*, 16 mai 1969.

26. Mary Price, *History in Danger*, *History*, octobre 1968.

27. Martin Roberts, *History*, 1969.